

Actividades de evaluación y de acreditación con estudiantes universitarios

❖ **LAURA CASTILLO** | lauranoecastillo@gmail.com

❖ **JUDITH TAUB** | judithtaub@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales | Universidad de Buenos Aires

Siempre que se habla de evaluación en ámbitos de la educación formal y especialmente en los universitarios, se habla también de la tensión entre la idea de evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollaron durante un tiempo determinado y la acreditación que las instituciones educativas y los estudiantes reclaman.

Los docentes instalamos nuestras prácticas en esta tensión: respetar los enfoques y principios a los que adherimos y, al mismo tiempo, cumplir con la normativa, a la cual se suman las ideas que con respecto a la evaluación y a la acreditación los estudiantes han construido a lo largo de su escolaridad y que se ponen en juego en cada una de las cursadas. Un aspecto no menor que tensiona sobre los estudiantes e influye sobre las decisiones que tomamos los docentes es que la calificación promedio obtenida durante la carrera universitaria redunde en la posibilidad o no de obtener becas de posgrado.

En este contexto, desde hace tiempo muchas cátedras vienen modificando las modalidades e instrumentos de evaluación, lo cual muestra que, a pesar de (o tal vez a partir de) estas tensiones, se ha iniciado un camino que intenta pasar de una concepción de evaluación como control de lectura a una pensada como elaboración de una producción. Podemos aquí recordar el planteo de Litwin (2005):

(...) los alumnos acumulan a lo largo del sistema educativo variadas propuestas de reproducción de los conocimientos, en donde el almacenamiento de la información juega un lugar privilegiado. Evaluar el almacenamiento de información, esto es, la memoria reconocida a largo o a corto plazo en situaciones

en donde el alumno fundamentalmente recuerda hechos y datos, ha sido una práctica constante en los diferentes niveles del sistema educativo. Desde una perspectiva cognitiva, planteamos actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de la evaluación como producción. (p.17)

En nuestro caso, en la cátedra de Didáctica General para Profesorados de Enseñanza Secundaria y Superior de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, desde 2006 venimos proponiendo la elaboración de un trabajo de campo de observación y análisis en instituciones secundarias o terciarias que se constituye en vertebrador de la cursada y, a la vez, en instrumento de evaluación. Este trabajo se lleva a cabo de manera grupal y su objetivo es posibilitar la articulación entre la conceptualización y las prácticas observadas en una construcción dialéctica y complementaria. Una de las ideas que atraviesan nuestra propuesta es que la formación docente de los estudiantes no se inicia al comienzo del profesorado sino que data de lejos. Las historias escolares configuran subjetividades; las palabras y los silencios de los profesores tanto como sus acciones a lo largo del recorrido por las instituciones educativas dejan huellas que se actualizan durante la formación. Esos trayectos, experiencias y marcas colocan al estudiante -con la legitimidad que le otorga el *oficio de ser alumno* y desde la propia biografía escolar - en el lugar de crítico pedagógico capaz de esgrimir fundamentos para sostener sus propuestas, adherir o cuestionar las de otros.

Sin embargo, como esta construcción de un espacio crítico que retome las propias historias no alcanza para comprender e interpelar los actuales escenarios educativos, consideramos función de nuestra materia (una de las iniciales en el recorrido por el profesorado) articular esas vivencias tanto con la realidad concreta como con los saberes pedagógicos en circulación para favorecer el pasaje del oficio de alumno al oficio de enseñar. Recorrido entendido no sólo como proceso de pasaje de conocimientos sino también como apropiación de modos de hacer, culturas, tradiciones, relatos que puedan revisarse, enriquecerse o transformarse.

Es a partir de estas ideas que el trabajo de campo se constituye en el eje que articula los espacios teóricos y los de las comisiones. A lo largo de elaboración de este trabajo es posible construir un discurso sobre la acción, poner en juego un *saber analizar* que, además de una operación de conocimiento, es según Ferry (1990): “una producción de sentido, una apertura para actuar” (p.31).

Tomando en cuenta estas características, consideramos que el informe final de este trabajo de campo es un instrumento de evaluación y acreditación adecuado ya que permite a los estudiantes integrar, a partir del análisis crítico de los datos relevados, los aspectos teóricos y la realidad observada en las instituciones. Este diálogo está señalado en un material (con el que los estudiantes cuentan desde el primer día de cursada) denominado “Orientaciones de la cátedra para el trabajo de campo” en el que se explicitan las consignas y condiciones para la realización del trabajo, que desalienta la repetición de las categorías didácticas que los autores proponen y en cambio alienta la reflexión y la articulación entre ellas y la empiria. En el apartado destinado al informe final, se señala:

“Esta producción grupal incluirá:

- Presentación del material relevado en la institución
- Entrevista al docente y el registro de la misma
- Registro y observación de clase
- Entrevista a otros actores institucionales: miembros del equipo de conducción preceptores, jefes de área, asesores pedagógicos, jefes de preceptores, otros
- Registro y observación del ámbito institucional vinculados a espacios, tiempos, clima, entre otros.
- La elaboración de un informe escrito que analice, cuestione, interroge dicho material a la luz del marco conceptual propuesto a lo largo del cuatrimestre
- Un cierre que abra e incluya interrogantes, reflexiones, propuestas”.

La reflexión crítica que los estudiantes plasman en este informe final da cuenta del recorrido realizado durante la cursada de la materia y de la modalidad propuesta, por lo que el informe puede constituirse en un instrumento tanto de evaluación de la cursada como de acreditación para la aprobación de la materia. Creemos que esta propuesta comparte la perspectiva, también enunciada por Litwin (2005) respecto de: *“considerar que la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes.”* (p.16).

Por otro lado, la condición acreditadora del trabajo de campo es explicitada a los estudiantes desde el inicio de la cursada así como la necesidad de realizar tareas por fuera del horario presencial y del espacio de la facultad. También se explicita la propuesta de tutorías y la revisión periódica de los avances alcanzados. Resulta una propuesta aceptada e incluso valorada por los estudiantes.

Ahora bien, al analizar el caso de otra de las actividades previstas para la cursada de esta materia como es el diseño de una secuencia didáctica, nos encontramos con una situación diferente.

En su implementación y desarrollo observamos que se expresa una de las tensiones mencionadas más arriba, ligada a las ideas que los estudiantes han construido en torno a la evaluación a lo largo de su trayectoria escolar. Nos parece relevante ocuparnos de esa tensión ya que permite reflexionar sobre algunas cuestiones que consideramos importantes en esta producción. Para esto, es necesario relatar dicha propuesta de trabajo.

Como parte final de la unidad: *La enseñanza y el currículo* incluimos el diseño de secuencias de actividades por parte de los estudiantes de manera grupal. Esta actividad se plantea luego de trabajar aspectos teóricos y también de analizar diferentes propuestas de planificación de itinerarios didácticos. Se destinan varios encuentros para diseñar las actividades que se incluirán en las secuencias, encuentros organizados según la modalidad de taller para que los estudiantes puedan trabajar de manera grupal en la clase y el docente pueda orientar a los grupos en la producción que realizan.

Esta actividad lleva tiempo y trabajo por fuera de las clases presenciales, ya que su complejidad requiere de un tiempo que la cursada no ofrece. Partimos de la idea explicitada por Taub (2014): *“Diseñar una secuencia didáctica incluye elaborar consignas, preguntas o problemas; seleccionar y organizar materiales de trabajo así como tomar decisiones respecto de la organización y dinámica grupal, los materiales curriculares, los tiempos y espacios necesarios, entre otras cuestiones.”*(p. 3).

Cuando comunicamos esta propuesta de trabajo, la mayoría de los estudiantes preguntan si esta actividad “lleva nota” o si la valoración obtenida por la realización del trabajo se promedia con el resto de las tareas propuestas para la acreditación de la materia. Notamos que interpretan la propuesta de una actividad compleja como un instrumento de evaluación que acredita, tal vez por ser trabajo de producción o porque implica tiempo y dedicación más allá de la presencia en las clases. Podemos pensar que en el imaginario de los

estudiantes todo aquello que se entrega al profesor “lleva nota” ya que ésta parece funcionar como “recompensa” por el trabajo realizado e incluso por los aspectos materiales que éste implica (impresión, entrega de copias, provisión de carpetas)

Para reflexionar sobre esta inquietud de los estudiantes, revisemos el sentido de la propuesta. La misma es parte de la secuencia didáctica planteada en los prácticos para que los estudiantes se inicien en la adquisición de ciertas habilidades y en una práctica propia de la tarea docente como es la programación de la enseñanza. Es por esto también que la misma se realiza con la modalidad de taller y se va desarrollando en los prácticos con la orientación del docente para que puedan aprender a diseñar recorridos didácticos advirtiendo la complejidad que esto implica: redactar consignas, problemas o preguntas; seleccionar material curricular apropiado, definir diversas formas de agrupamiento, diseñar las estrategias didácticas adecuadas, elegir recursos entre aquellos disponibles.

Es cierto que esta actividad implica para los estudiantes trabajo por fuera del práctico y la elaboración de varios borradores para arribar a una producción escrita, pero esta situación no convierte *per se* a esta propuesta en un instrumento de evaluación y menos aún en uno acreditable.

Fundamentamos esta decisión en que consideramos que los estudiantes se están iniciando en la práctica de la programación de clases y la intención es que la recorran advirtiendo y abordando sus dificultades, que puedan realizarla en grupo y discutir sobre las decisiones que toman, que el proceso de elaboración sirva también para debatir dificultades y hallazgos en el grupo amplio de la clase luego de la presentación de cada secuencia, en fin, se trata de una actividad que aporta al proceso de formación docente que los estudiantes están transitando.

Nos interesa entonces poner en cuestión estas ideas que los estudiantes han construido y cristalizado en torno a la evaluación y a la acreditación, sin duda producto de su interacción con las instituciones educativas y los docentes. En los relatos de la historia escolar de los jóvenes, se suele reiterar aquello que Litwin (2005) llama: *“una actitud evaluativa constante que impide desarrollar situaciones naturales de conocimiento.”* (p.16), combinada con lo que Steiman (2014) caracteriza como *“actitud detectivesca”* (p.9) del profesor que intenta descubrir lo que el alumno no sabe más que dialogar sobre aquello que sí aprendió.

Hasta aquí hemos relatado dos estrategias didácticas que utilizamos durante el proceso de enseñanza en la cursada de nuestra asignatura. En uno de los casos, la estrategia culmina en

la elaboración de un producto que es también instrumento de acreditación y, en el otro, se construye en el recorrido de un camino conformado por algunas de las tareas a las que los estudiantes deben acercarse, en tanto futuros docentes. Retomando el inicio de este texto volvamos a las tensiones entre los propósitos de la evaluación y la acreditación. Algunos interrogantes pueden colaborar para examinar este planteo:

- Qué podemos hacer los docentes para que no se imponga siempre la acreditación frente a un trabajo de producción.
- Cómo tomar en cuenta la necesidad de los alumnos de acceder a becas de posgrado (para lo cual necesitan obtener muchas notas y así tener más oportunidades de mejorar su promedio) sin que eso obligue a que cada actividad planteada se convierta en acreditable. Del mismo modo, es interesante cómo sostener la conveniencia de que algunas actividades se realicen en el marco de lo grupal, a pesar de que muchos estudiantes reclamen la modalidad individual para todas sus tareas ya que así suponen controlar mejor la obtención de notas más altas.
- Cómo construir con los estudiantes una concepción de evaluación en la que no todas las actividades de evaluación acreditan y que no todas las propuestas de actividades de producción son instrumentos de evaluación y/o de acreditación. Esta construcción es especialmente dificultosa en el marco de las instituciones del sistema formal, tanto en la que se incluyen como estudiantes como en aquellas en la que se desarrollarán como docentes.
- Qué aspectos de nuestras prácticas resulta necesario revisar ya que de algún modo colaboran en que las concepciones de evaluación y acreditación explicitadas más arriba se cristalicen en el imaginario de los estudiantes.

Como primera aproximación a pensar propuestas para trabajar con estos interrogantes nos planteamos la necesidad de reforzar los primeros acuerdos que vamos trabajando con los estudiantes al inicio de una cursada. Poder explicitar estas cuestiones que aquí planteamos como preocupaciones es una tarea, que nos parece, hay que fortalecer. Los docentes estamos acostumbrados a pasar por alto las razones por las cuales elegimos una modalidad de evaluación, uno u otro instrumento o tal o cual propuesta como parte del proceso de enseñanza. A pesar de que parece una tarea sencilla, resulta de gran complejidad por las implicancias subjetivas, históricas, institucionales y didácticas; pero

creemos que es fundamental generar este espacio en la formación de docentes para los niveles secundario y superior.

Nos parece un primer paso interesante para abordar una problemática que entendemos será cada vez más acuciante.

BIBLIOGRAFÍA

Ferry, Gilles (1990) El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México DF. Paidós.

Litwin, Edith (2005) "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza.", en Camilloni, A. et al La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

Steiman, Jorge (2014) "Una docena y una yapa: trece voces de la prácticas docentes para pensar en la evaluación" Revista Novedades Educativas (N°288-289).

Taub, Judith (2014) "Las secuencias didácticas en la programación de la enseñanza". Material de la cátedra Didáctica General para Profesorados. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.